Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8370833
Centre d'intérêt: 751

Makdissi, Marie, 1940-.

Elaboration du rationnel du programme SAGE-français : genèse et historique / Marie Makdissi, Denise Paquet. -- Sainte-Foy : INRS-Education, 1979.
34 f. ; 28 cm.

Code: D-092.

Cote Dewey: / Cote LC: /

Descripteur(s): *Français (Langue) *Programme d'enseignement *Enseignement individualisé *Elaboration de programmes *Objectifs d'enseignement *Elaboration d'objectifs *Primaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *SAGE (Projet)

Le volume retrace les différentes étapes de la genèse du programme SAGE-français destiné aux élèves du second cycle du primaire. rappelons que SAGE (Système d'apprentissage géré par l'étudiant) est un projet d'individualisation de l'enseignement reposant sur un matériel didactique et un système d'organisation de l'enseignement. Un premier chapitre retrace le travail de modularisation des objectifs du programme de français effectué en 1973-1974. Suit une description des correctifs apportés lors de la deuxième version du programme SAGE-français, en 1975-1976, suite à l'expérimentation en 1974-1975 de la première version. Le dernier chapitre précise les 38 champs d'exploration regroupant les objectifs dans la version 1977 du programme.

Type de document: d
Financement: Bénéficiaire - INRS-Education
Organisme(s) source(s) - MEQ-DGERU
Programme(s) de subvention - FCAC
Auteur de l'analyse: ar

ELABORATION DU RATIONNEL DU PROGRAMME SAGE-FRANCAIS (genèse et historique)

par: Marie Makdissi
Denise Paquet

E D U Q 8370833

ELABORATION DU RATIONNEL DU PROGRAMME SAGE-FRANCAIS (genèse et historique)

Marie Makdissi
Denise Paquet

D-092

INRS-Education
2383, Chemin Ste-Foy
Sainte-Foy, P.Q.
G1V 1T1

Avril 1979

PREMIERE PARTIE

GENESE ET HISTOIRE DU PROGRAMME SAGE-FRANCAIS

Avant d'élaborer le rationnel SAGE-FRANCAIS, il est important de retracer les différentes étapes de la genèse de ce programme à laquelle ont participé en plus d'une équipe de l'INRS, les membres d'une école de la CSSF, direction et enseignants.

CHAPITRE 1

PREMIERE VERSION DU PROGRAMME SAGE-FRANCAIS: MODULARISATION DES OBJECTIFS DU FRANCAIS POUR LE SECOND CYCLE DU PRIMAIRE

En 1973-1974, les intentions majeures de l'équipe chargée de SAGE n'étaient pas de procéder à une réforme importante du programme de français pour le second cycle du primaire. Au contraire, le programme-cadre de français suggéré par le MEQ pour le niveau primaire et son interprétation institutionnelle proposée par la CSSF a été envisagé comme contenu valable pour la modularisation des objectifs de français et son utilisation dans le projet SAGE.

Ainsi les critères de sélection des objectifs du 1er programme SAGE-FRANCAIS ont été les mêmes que les deux programmes cités précédemment; l'effort a surtout porté sur la constitution d'un curri-

culum qui s'efforce d'être vraiment "une série structurée d'objectifs d'apprentissage"[1].

La modularisation a comporté six étapes principales. A chacune de ces étapes, les travaux se sont efforcés d'être fidèles à un principe particulier.

PREMIERE PARTIE

Principe directeur: Nécessité de définir des objectifs d'apprentissage les plus spécifiques possible.

Dans un article publié dans *Instructional Science*, 1973, Volume 2, No I, Michael MacDonald-Ross déclare que la planification rationnelle d'un système peut être abordée selon deux modalités. La première modalité exige que nous ayons un modèle extrêmement effectif du monde que l'on touche, ce qui n'est certes pas le cas pour un programme de français. La deuxième modalité ne pose pas cette exigence. Elle procède selon des ajustements successifs. Cette modalité semble la plus naturelle à utiliser, la plus sécurisante. Elle est cependant plus coûteuse. Notre travail s'est effectué selon cette modalité. Mais quelle que soit la modalité, n'importe quel système de planification rationnelle doit mettre l'emphase sur la définition des objectifs.

Résumons brièvement les avantages liés à la définition des objectifs. Les personnes familières avec la définition des objectifs connaissent certainement bien tous ces avantages.

---

1 Mauritz, Johnson Jr. Définitions ans Models in Curriculum Theory, Educational Theory 17, avril 1967, pp. 127-140.

1. Elle force le chercheur et l'enseignant à penser en termes spécifiques, à avoir une pensée claire. Elle permet de mettre à jour les jugements de valeur et favorise ainsi la discussion et la critique selon des processus rationnels.
2. Elle fournit les critères de sélection des contenus et des activités d'apprentissage. Elle clarifie comment le processus d'enseignement devra être exécuté.
3. De type comportemental, elle aide aux processus d'opérationnalisation du système.
4. Elle permet de connaître ce qui vaudra comme une évaluation valide.
5. Elle favorise la communication entre l'étudiant et l'enseignant.
6. Elle est utile pour traiter les étudiants de façon individuelle.

La nécessité de définir les objectifs d'apprentissage le plus spécifiquement possible n'est cependant plus à démontrer. Il suffit pour ce de fouiller tant soit peu dans la littérature scientifique. La définition d'objectifs comportementaux constitue d'ailleurs la caractéristique commune des systèmes tels que Program for Learning in Accordance with Needs, Computer Assisted Instruction, Individually Prescribed Instruction, Individualized Mathematics Curriculum Projet, Mastery Learning.

Concrètement, voici la façon dont on a procédé. Notre point de départ fur le document intitulé "Programmation du français à l'élémentaire", Commission scolaire de Sainte-Foy (juin 1971). Dans ce document, on définit douze objectifs généraux et sous chacun des objectifs on définit un certain nombre d'habiletés différentes.

Comme exemples d'objectifs généraux, nous retrouvons: lire couramment, réagir affectivement à un message, présenter et improviser, etc. Comme exemples d'habiletés, nous retrouvons: découvrir le sentiment de la personne qui parle, employer des qualificatifs et des verbes précis, redire un texte court, etc.

Chacune des habiletés a été analysée individuellement par le groupe de travail pour ressortir tous les objectifs spécifiques couverts par l'habileté. Prenons un exemple. Un des objectifs généraux s'énonçant ainsi: lire couramment. Sous cet objectif général, une des habiletés se décrivait: comprendre un texte lu. Pour cette habileté, il a été possible de dégager 28 objectifs spécifiques. Nous en avons retenu 15 qui apparaissent dans le tableau 1 de la page 5.

Remarquez qu'à cette étape, il ne s'agissait pas de traduire les objectifs en termes de comportements. Ce travail devait constituer l'étape finale. Il fallait d'abord voir comment tous ces objectifs que nous appelons spécifiques, se situaient les uns par rapport aux autres, se recouvraient, se complétaient, etc. Pensons tout simplement que ce travail de "décorticage" nous a conduits à la rédaction d'environ 3000 objectifs. Pour nous, ces 3000 objectifs définissaient l'univers qu'il fallait organiser en un ensemble cohérent et opérationnalisable. Les étapes suivantes présentent la façon dont le tout à été organisé.

DEUXIEME ETAPE

Principe directeur: Intérêt à identifier des critères les plus différents possible en vue du regroupement des objectifs en modules.

TABLEAU 1

COMPRENDRE UN TEXTE LU

1. Identifier le genre littéraire du texte lu (narration, conte, description, fable, dialogue, roman).
2. Distinguer si l'action est réelle ou fictive.
3. Situer l'action dans l'espace.
4. Situer l'action dans le temps.
5. Donner un titre approprié au texte lu.
6. Résumer le déroulement de l'action.
7. Décrire le rôle des personnages principaux.
8. Décrire le rôle des personnages secondaires.
9. Décrire le caractère des personnages principaux.
10. Décrire le caractère des personnages secondaires.
11. Décrire les sentiments des personnages principaux.
12. Décrire les sentiments des personnages secondaires.
13. Comparer deux personnages au physique et au moral.
14. Résumer l'introduction en au plus deux phrases ou trente secondes.
15. Résumer la conclusion en au plus deux phrases ou trente secondes.

Le système SAGE exige que les objectifs d'apprentissage soient regroupés en modules. Un module est une série d'objectifs qui pour être atteints, devraient demander normalement à l'apprenant de 10 à 15 heures de travail.

Avant de regrouper les objectifs spécifiques en modules, nous avons dû répondre à la question suivante: "Au nom de quoi grouperons-nous certains objectifs plutôt que d'autres?"

Nous pensâmes d'abord utiliser les quatre savoirs (lire, écrire, écouter, parler) comme critères de regroupement. Toutefois, considérant l'interdépendance de ces quatre fonctions linguistiques, nous avons posé en règle

> "Que les critères de regroupement des objectifs devront permettre d'inclure dans chaque module des objectifs relevant de plus d'un des quatre savoirs".

Nous avons par la suite considéré l'importance de soutenir l'intérêt et la motivation de l'apprenant tout au long du programme. Nous avons ainsi stipulé

> "Que les critères de regroupement des objectifs devront permettre à l'apprenant de s'adonner à des activités d'apprentissage variées d'un module à l'autre, favorisant ainsi un intérêt soutenu pour l'apprentissage des éléments fondamentaux de la langue maternelle".

Nous avons de plus porté attention au danger que constituerait une diversité telle des objectifs d'un module qu'elle entraînerait l'apprenant à s'adonner à des activités disparates

qui n'auraient pas ou presque pas de signification. Voilà pourquoi nous avons énoncé

> "Que les critères de regroupement des objectifs devront assurer un maximum de cohérence entre les objectifs diversifiés d'un même module".

Enfin, prenant pour acquis que l'école élémentaire doit éviter de ne porter attention qu'à des techniques et des automatismes de base et qu'elle doit absolument offrir à l'apprenant un milieu qui lui permettra de profiter des richesses culturelles de l'humanité, nous avons affirmé

> "Que les critères de regroupement des objectifs devront inviter l'apprenant à explorer des univers qui le sensibiliseront à divers HUMANISMES (humanisme de la personne, humanisme social de la communication, humanisme scientifique, humanisme artistique)".

Ces quatre principes nous ont amenés à identifier 18 critères de regroupement des objectifs. Ces critères constituent les titres des modules du programme (voir tableau 2 de la page 8).

TROISIEME ETAPE

Principe directeur: Nécessité d'ordonner les objectifs spécifiques selon leurs difficultés, à l'intérieur de chaque module et d'un module à l'autre.

Après la définition des objectifs d'apprentissage les plus spécifiques possible et l'identification des critères devant servir

TABLEAU 2

CRITERES DE REGROUPEMENT DES OBJECTIFS EN MODULES

	La personne	La Communi-cation	La science	Les Arts
Vie affective	x	x		x
Travail d'équipe	x	x		
Imagination	x	x	x	x
Dialogue		x		x
Poësie	x	x		x
Chants et poëmes		x		x
Littérature	x	x		x
Théâtre		x		x
Outils de travail			x	
Outils de recherche			x	
Découverte			x	
Raisonnement, jugement, esprit critique	x		x	
Sons et images		x		x
Message		x		
Bande dessinée		x		
Correspondance	x	x		
Magazine		x		
Emission radiophonique		x		

à leur regroupement en modules, il était nécessaire d'ordonner les objectifs selon leurs difficultés.

Ce ne fut pas une tâche facile.

A partir de quelles données scientifiques pouvions-nous prouver que tel objectif est plus facile que tel autre? Ce qui est facile pour un apprenant ne l'est pas nécessairement pour un autre et vice versa. De plus, les facteurs d'apprentissage et les conditions dans lesquelles se déroule l'apprentissage varient beaucoup d'un apprenant à l'autre et d'une journée à l'autre pour le même apprenant.

A défaut de données scientifiques sûres concernant la difficulté des divers objectifs, nous avons eu recours au jugement et à l'expérience des enseignantes pour établir l'indice de difficulté des objectifs, tout en nous référant à la taxonomie de Bloom[1].

Nous avons ainsi, dans un premier temps, classé les objectifs sur une "échelle de difficulté" allant de 1 à 13, l'échelon 1 indiquant les objectifs les plus faciles et l'échelon 13 les plus difficiles (voir exemples d'indices de difficulté aux tableaux 3 et 4 des pages 10 et 11).

Dans un deuxième temps, nous avons, sous des titres identifiés à l'étape précédente, regroupé en modules les objectifs d'apprentissage de chacun des 13 niveaux de difficulté. Nous soulignons que se trouvent concentrés dans les six premiers modules des objectifs qui permettront à l'apprenant d'acquérir des habiletés fondamentales

---

1 Benjamin Bloom et alii, *A Taxonomy of Educational Objectives*, New York: Longmans Green, 1956.

TABLEAU 3

EXEMPLES D'OBJECTIFS CLASSES SUR L'ECHELLE DE DIFFICULTE

VIE AFFECTIVE I	*VIE AFFECTIVE II*
Indice de difficulté 3 Dans un texte écrit d'au plus 20 lignes, connaissant le sentiment exprimé, identifier la cause du sentiment de la personne qui parle.	Indice de difficulté 1 Dans un texte oral de 30 secondes, connaissant le sentiment exprimé, identifier la cause du sentiment de la personne qui parle.
Indice de difficulté 4 Dans un texte écrit d'au plus 20 lignes, identifier le sentiment et la cause exprimés par la personne qui parle.	Indice de difficulté 2 Dans un texte oral de 60 secondes, identifier à la fois le sentiment et la cause du sentiment de la personne qui parle.
Indice de difficulté 5 Dans un texte écrit d'au plus 20 lignes, identifier les mots: verbes, substantifs ou adjectifs qui expriment un sentiment ou une émotion.	Indice de difficulté 3 Dans un texte oral de 30 secondes, identifier les mots (verbes, substantifs, adjectifs) qui expriment un sentiment ou une émotion.

TABLEAU 4

EXEMPLES D'OBJECTIFS CLASSES SUR L'ECHELLE DE DIFFICULTE

BANDE DESSINEE I	*BANDE DESSINEE II*
Indice de difficulté 1 A partir d'une série déterminée de gravures, employer autant de phrases complètes qu'il y a de gravures.	Indice de difficulté 1 Remplacer les qualificatifs passe-partout par des qualificatifs précis.
Indice de difficulté 3 Nommer d'une façon précise au moins 15 objets familiers dans chacun des domaines suivants: camping, arbres, légumes.	Indice de difficulté 2 Remplacer les verbes passe-partout par des verbes précis. Indice de difficulté 7 Raconter un fait précis en suivant les étapes successives.

qui lui serviront tout au cours du programme (apprendre à travailler en équipe, présenter un travail propre, se familiariser avec les appareils audio-visuels, etc.).

Dans un troisième temps, nous avons ordonné par ordre de difficulté les objectifs à l'intérieur de chaque module.

Au terme de cette étape, nous avions constitué 41 modules dont les indices de difficulté allaient de 1 à 13 et ordonné les objectifs à l'intérieur de chaque module.

QUATRIEME ETAPE

Principe directeur: Avantage de constituer des groupes de modules en fonction du calendrier scolaire.

L'année scolaire se divise en quatre étapes de 45 jours. Elle couvre aussi trois saisons: l'automne, l'hiver, le printemps. La première des quatre étapes de l'année scolaire correspond à la période d'adaptation des apprenants à leur nouveau niveau et à la mise en marche des activités. Les apprentissages scolaires y sont moins nombreux que durant les deuxième et troisième étapes. La quatrième étape est l'occasion de révision ou d'enrichissement.

En fonction du principe qui sera énoncé à la cinquième étape, et compte tenu de l'exactitude fort relative de notre échelle de difficulté des objectifs (voir étape 3), nous avons regroupé dans des "blocs" les modules dont les indices de difficulté étaient voisins: (1-2) (3-4) (5-6) (7-8) (9-10) (11-12) et réservé pour un septième bloc des modules d'enrichissement (indice de difficulté 13). Voir le tableau 5 de la page 13).

TABLEAU 5

MODULES DU GROUPE 10 ANS

Premier bloc	Deuxième bloc	Troisième bloc
C.L.* Travail d'équipe I	1.* Outils de recherche I	1. Magazine I
C.L. Sons et Images I	C.L. Poésie I	C.L. Dialogue I
C.L. Outils de travail I	C.L. Imagination I	C.L. Littérature I
C.L. Message	C.L. Outils de recherche II	C.L. Sons et images II
C.L. Bande dessinée I	C.L. Découverte I	Emission radiophonique I
C.L. Correspondance	C.L. Chants et poèmes I	C.D.* Théâtre I
(6)	(6)	(5)

Quatrième bloc	Cinquième bloc	Sixième bloc
C.L. Raisonnement I	C.L. Imagination II	P.R.* Travail d'équipe III
C.L. Vie affective I	C.L. Chants et poèmes II	P.S.* Emission radiophonique II
C.L. Outils de travail II	C.L. Découverte II	C.L. Imagination II
C.L. Théâtre II	C.L. Dialogue II	C.L. Bande dessinée II
C.L. Travail d'équipe II	C.L. Poésie II	C.L. Vie affective II
6.* Magazine II	6. Raisonnement II	6. Magazine III
(6)	(6)	(6)

Septième bloc (Enrichissement)

E.* Littérature II
E. Découverte III
E. Imagination IV
E. Chants et poèmes III
E. Poésie III
E. Théâtre III
(6)

---

* L'explication des différents sigles est donnée à la page 14.

EXPLICATION DES SIGLES

C.L. L'enfant choisit l'ordre dans lequel il effectuera ce module, tout en respectant les conditions liées aux autres modules, s'il y a lieu.

1. Ce module doit être étudié le premier dans ce bloc.

6. Ce module doit être étudié le sixième dans ce bloc.

C.D. Seul l'un des deux modules mentionnés est obligatoire. Le module choisi peut être étudié dans l'ordre décidé par l'enfant.

P.R. Ce module est pré-requis à un autre module du même bloc et indicé P.S.
Sauf cette restriction, libre choix de l'ordre.

P.S. Ce module a comme pré-requis un autre module du même bloc et indicé P.R.
Sauf cette restriction, libre choix de l'ordre.

E. Ce module est un module d'enrichissement et il n'est pas obligatoire.

Les six blocs de modules se distribuent ainsi en fonction du calendrier scolaire, pour l'apprenant qui progresserait à un rythme moyen:

a) 1ère étape: premier bloc: début de septembre à la mi-novembre;

b) 2e étape: deuxième et troisième blocs: mi-novembre au début de février;

c) 3e étape: quatrième et cinquième blocs: premiers jours de février à la mi-avril;

d) 4e étape: sixième bloc: mi-avril à la fin de juin.

En fonction des saisons, les deux premiers blocs se situent à l'automne, les deux suivants en hiver et les deux derniers au printemps.

CINQUIEME ETAPE

Principe directeur: Nécessité de laisser à l'enfant toutes les opportunités possibles de décisions relatives à l'ordre dans lequel les modules seront complétés.

Il y a un principe essentiel dans SAGE: donner à l'enfant la possibilité d'effectuer des choix réels et développer ainsi son sens des responsabilités.

Pour être fidèles à ce principe dans toute la mesure du possible au niveau des modules, nous avons laissé à l'apprenant le soin et la responsabilité d'établir, à l'intérieur de chacun des "blocs", l'ordre dans lequel il aborderait 36 des 41 modules. Seulement 5 modules (soit 12% du total) devront être abordés à des rangs

fixes. Ces cinq modules contiennent soit des objectifs pré-requis aux objectifs des modules suivants, soit des objectifs qui permettent une révision des apprentissages déjà acquis. (Voir tableau 5 de la page 13).

En plus de la contrainte qui vient d'être mentionnée, nous avons dû, en raison de la nature même des objectifs, imposer à l'apprenant l'obligation de poursuivre dans l'ordre les 32 sous-modules de grammaire.

Par "grammaire" nous entendons le savoir écrire, qui comprend: la grammaire proprement dite avec ses règles et l'application de ces dernières, la conjugaison, l'analyse, l'orthographe et le vocabulaire.

Après avoir spécifié les objectifs et les avoir placés par ordre de difficulté, nous avons formé 32 sous-modules comprenant chacun la majorité des éléments du savoir écrire mentionnés plus haut et demandant normalement à l'apprenant de 7 à 8 heures de travail. Ces 32 sous-modules ont été répartis dans les six "blocs" obligatoires du programme. (Voir tableau 6 de la page 17).

Au terme de cette cinquième étape, nous possédions la "version publique" du programme, celle que nous mettrons à la disposition des apprenants, des enseignants, des parents et des autorités scolaires. Cette version "publique" paraît dans sa forme finale après avoir été amputé par un sous-comité indépendant, des éléments (objectifs) qui relevaient soit du programme pour les 9 ans, soit du programme pour les 11 ans.

TABLEAU 6

Projet SAGE
Programme de FRANCAIS
Groupe 10 ans
20 février 1974

GRAMMAIRE 18e Sous-module

L'enfant doit être capable de

1. Identifier et analyser les pronoms possessifs (nature, genre, nombre, nom qu'il remplace).

2. Indiquer la nature de leur(s) dans une série de phrases (adjectif possessif, pronom possessif, pronom personnel).

3. Conjuguer à la voix interrogative les verbes aux modes et aux temps connus: à tous les temps du mode indicatif, au présent du mode conditionnel, au présent de l'impératif et du subjonctif, au participe passé et au participe présent.

4. Orthographier les mots suivants dont le son est "je" ou "gue" et en connaître la signification.

geai	guichet	gigot	déjeuner
gélatine	engelure	gencive	bijou
givre	rajeunir	gîte	gigantesque
guidon	goujon	gobelet	girafe
gaieté	gelée	enjambée	guêpe

SIXIEME ETAPE

Principe directeur: Nécessité de traduire en termes de comportement les objectifs spécifiques d'apprentissage.

Dans cette étape, le travail consistait à reprendre chacun des objectifs tels qu'ils avaient été définis à l'étape 1 et de les traduire en termes de comportement, c'est-à-dire décrire la performance visée par un verbe d'action, décrire les conditions dans lesquelles la performance doit s'effectuer et préciser le niveau ou le standard de performance exigé.

Cependant, comme le mentionnait Walbesser (1968), Baker et Gerback (1971), la description même de la performance constitue un problème réel lors de la définition d'un objectif behavioral car, selon eux, le seul fait d'utiliser un verbe d'action n'assure pas la clarté de l'objectif. Pour cette raison, il est nécessaire de définir opérationnellement les verbes utilisés. Selon Sullivan, il serait possible avec un total de six définitions de classifier presque tous les comportements reliés aux tâches cognitives. Dans la construction de nos objectifs, nous nous sommes référés aux définitions de Sullivan.

Identifier: l'étudiant indique l'appartenance ou la non-appartenance d'objets ou d'événements à une classe quand le nom de la classe est donnée. Termes équivalents: choisir, distinguer, discriminer, marquer, pairer.

Nommer: l'étudiant remplace un référent ou un ensemble de référents par une étiquette verbale correcte quand le nom du référent est donné. Terme équivalent: lister.

Décrire: l'étudiant rapporte les catégories nécessaires de propriétés d'objets, d'événements, de propriétés d'événements et/ou les relations pertinentes au référent désigné. Termes équivalents: définir, dire comment, dire ce qui arrive quand.

Construire: l'étudiant produit un produit qui rencontre des spécifications données. Termes équivalents: préparer, dessiner, faire, construire.

Ordonner: l'étudiant arrange deux ou plusieurs référents selon un ordre spécifique. L'étudiant peut avoir à nommer ou décrire les référents selon un ordre ou bien mettre en ordre un groupe de référents qui lui sont donnés.

Démontrer: l'étudiant exécute les comportements essentiels à l'accomplissement de la tâche désignée selon des spécifications pré-établies ou données. L'étudiant peut avoir à fournir une description verbale qui accompagne la performance. Termes équivalents: exposer un travail, exposer une procédure, effectuer une expérience, montrer les étapes.

Cependant, il nous a fallu ajouter quelques autres verbes à cette liste afin de répondre à certaines tâches spécifiques à l'étude du français; par exemple: orthographier, prononcer et conjuguer.

Nous nous sommes alors engagés dans la formulation des objectifs en termes de comportement. Le tableau 7 de la page 20 présente un exemple concret de ce travail.

TABLEAU 7

OBJECTIFS SPECIFIQUES EN TERMES DE COMPORTEMENT

L'OBJECTIF SELON L'ETAPE 1	*L'OBJECTIF EN TERMES DE COMPORTEMENT*
Identifier le genre littéraire du texte lu (narration, conte, description, fable, dialogue, roman).	Après lecture d'un texte de niveau 10 ans, comprenant entre 10 et 30 lignes, l'étudiant doit *choisir* entre six genres littéraires qui lui sont donnés, celui qui s'applique au texte. Les six genres littéraires sont: narration, conte, description, fable, dialogue, roman. Le minimum de performance exigé est de 4 succès pour 5 essais.
Identifier le genre littéraire du texte lu (narration, conte, description, fable, dialogue, roman).	Après lecture d'un texte de niveau 10 ans, comprenant entre 10 et 30 lignes, l'étudiant doit *nommer* le genre littéraire qui s'applique au texte. Les textes sont choisis parmi les genres suivants: narration, conte, description, fable, dialogue, roman. Le minimum de performance exigé est de 4 succès pour 5 essais.
Distinguer si l'action est réelle ou fictive.	Après lecture d'un texte de niveau 10 ans, comprenant entre 10 et 30 lignes, l'étudiant doit *dire (identifier)* si l'action est réelle ou fictive. Le minimum de performance exigé est de 4 succès pour 5 essais.
Situer l'action dans l'espace.	Après lecture d'un texte de niveau 10 ans, comprenant entre 10 et 30 lignes, l'étudiant doit *décrire* l'espace physique où se situe l'action. La description doit contenir au moins la moitié des indices spatiaux cités dans le texte.

Par contre, il nous est vite apparu que certains objectifs ne pourraient être traduits en termes de comportements observables sans les dépouiller de leur richesse ou sans porter atteinte à leur signification. Le problème que nous avons rencontré a été bien défini par Elliot Eisner (1969) dans un article intitulé "Instructional and Expressive Educational Objectives: Their Formulation and Use in Curriculum". Cet auteur propose aussi une solution en distinguant deux types d'objectifs: objectifs comportementaux et objectifs de situation. Voici ce qu'il entend par "objectifs de situation":

Un objectif de situation ne spécifie pas un comportement à acquérir par l'étudiant. Il décrit une rencontre éducative en identifiant une situation dans laquelle les étudiants auront à travailler, un problème à affronter, une tâche dans laquelle s'engager. C'est une invitation à explorer des questions d'intérêt particulier. Ce que l'on attend des étudiants, ce ne sont pas des réponses homogènes mais très diverses. Il serait tout à fait non-pertinent d'évaluer ces réponses selon des critères communs. Comme exemples d'objectifs de situation, nous retrouvons: présenter un camarade, créer une collection d'objets ou d'images, participer à un travail collectif, etc.

Cette position que nous avons prise de considérer un tel type d'objectif n'a cependant pas été définitive. Cette position a été révisée à la lumière de l'expérimentation de l'année 1974-1975. En effet, la seconde année de l'expérimentation nous amènera à parler en termes de "minimum" en ce qui concerne l'ensemble des objectifs jugés suffisants pour tous les apprenants de 2e cycle du primaire.

CHAPITRE 2

DEUXIEME VERSION DU PROGRAMME SAGE-FRANCAIS
(année 1975-1976)

Au cours de l'année 1974-1975, il est apparu que la première version du programme SAGE-FRANCAIS ne correspondait pas complètement aux besoins d'une situation d'enseignement et d'apprentissage individualisés. L'ampleur, l'hétéréogénité et le manque de spécificité des objectifs et la difficulté de certains incitaient à une redéfinition du programme SAGE-FRANCAIS en tenant compte de sa pertinence, de son homogénéité et de sa conception d'ensemble.

Pertinence du programme du deuxième cycle du primaire

Grâce à l'expérimentation, nous avons constaté qu'aucun élève de l'un ou de l'autre niveau d'âge n'avait acquis la totalité des habiletés d'apprentissage proposées dans les objectifs du programme.

Nous avons constaté aussi un très grand écart entre le nombre d'objectifs atteints par l'élève le plus rapide et l'élève le plus lent.

A la suite de ces constatations nous avons pu décider que, pour inscrire un objectif dans le nouveau programme (1975-1976), il fallait qu'on le retrouve dans les programmes 1974-1975 de la plupart des individus d'un groupe donné. Nous avons ainsi décidé de définir le programme du second cycle du primaire comme un programme devant être réussi par quatre-vingt-dix à quatre-vingt-quinze

pour cent des élèves. Selon nous, il était évident qu'il fallait penser le programme comme un projet que l'ensemble des élèves pouvait réaliser: il s'agissait de bâtir un programme accessible à la majorité des apprenants, tenant compte de l'importance de la réussite, et négligeant un programme conçu en fonction soit des élèves les plus forts soit de la moyenne. Cette option nous a conduits à repousser vers le secondaire un certain nombre d'objectifs et à déterminer l'ensemble des objectifs qui semblaient convenir pour les 9 ans, les 10 ans et les 11 ans, laissant cependant toutes les possibilités aux individus de se situer n'importe où dans ce programme.

Homogénéité du programme

Ces deux constatations, en plus de nous amener à rendre accessible le programme, nous incitaient aussi à l'homogénéiser. Nous avons décidé d'abord de penser le programme pour l'ensemble du second cycle du primaire et non pour chacun des niveaux comme dans la première description du programme. La conséquence de cette décision fut d'éviter les répétitions d'objectifs dans le programme, ce qui ne présumait pas évidemment des répétitions nécessaires à toute pédagogie - définir un programme étant pour nous une fonction tout à fait différente de celle d'enseigner. Une autre conséquence de cette décision fut de prévoir un certain ordre de présentation des objectifs: certaines notions devant en précéder d'autres, on devait aller du plus connu vers le moins connu, etc. C'est donc dire que les objectifs du programme en plus d'être énoncés une seule fois devaient se présenter selon des séquences que nous aurions à définir de concert avec les enseignants.

Présentation d'une conception d'ensemble du programme

Ces constatations nous ont incités aussi à penser que le programme pourrait d'abord énoncer un nombre d'objectifs fondamentaux - un nombre suffisant qui occuperait quatre-vingt-cinq pour cent du temps alloué au français par l'élève le plus lent - pour s'élargir ensuite à l'ensemble des objectifs devant définir le programme du second cycle du primaire. Par exemple, on présumait qu'un élève lent pourrait consacrer quatre-vingt-cinq pour cent de son temps à la maîtrise des objectifs constituant la partie commune et fondamentale du programme et quinze pour cent à la poursuite d'objectifs choisis à l'intérieur de la totalité des objectifs composant le programme de français. Conséquemment, l'élève rapide pourrait employer peut-être trente pour cent de son temps à la poursuite des objectifs communs et fondamentaux et inscrire soixante-dix pour cent de son temps de son programme individuel à l'apprentissage d'objectifs choisis à l'intérieur du programme du second cycle. Par ailleurs, l'élève d'un rythme moyen passerait la moitié de son temps à l'atteinte d'objectifs communs et fondamentaux, et l'autre moitié à l'acquisition d'objectifs choisis à l'intérieur du programme.

Nous avons ainsi conçu le programme du second cycle du primaire comme comportant des éléments fondamentaux, comprenant surtout l'ensemble des techniques de base nécessaires à l'apprentissage de la langue parlée et écrite, et des éléments culturels, comprenant les avenues de la littérature, de la créativité et de la recherche. Pour cette raison, nous avons préféré parler d'un programme à double volet; le premier comprenant des objectifs considérés comme "minimum" et le second, des objectifs relevant du choix des apprenants. Les objectifs du "minimum" définissent les apprentissages fondamentaux que devra faire tout apprenant pour accéder

au niveau secondaire. Si les objectifs du "minimum" sont imposés à tous les apprenants du second cycle du primaire, il faut toutefois remarquer que d'autres objectifs leur seront proposés, objectifs qui viennent compléter le programme, mais qui n'ont pas le caractère de nécessité de ceux du "minimum". Ces objectifs, puisés en dehors du "minimum", devront être choisis par chaque apprenant de concert avec l'enseignant.

Dans cette deuxième version, nous avons retenu quelques critères de sélection concernant précisément les objectifs du minimum, les autres objectifs répondant toujours aux critères de sélection qui ont présidé à l'élaboration du programme institutionnel de la CSSF et du MEQ.

Premier critère

Les objectifs qui définissent le "minimum" doivent correspondre à ce que, dans la francophonie, on considère comme éléments nécessaires et fondamentaux dans l'apprentissage de la langue maternelle.

Deuxième critère

Les objectifs qui définissent le "minimum" doivent correspondre aux éléments jugés, par le Ministère de l'Education du Québec, nécessaires et fondamentaux dans l'apprentissage du français langue maternelle. Les objectifs du "minimum" transcendent les régionalismes et sont dictés par la nécessité de protéger une entité francophone québécoise.

Troisième critère

Le "minimum" d'objectifs doit respecter l'interdépendance des quatre fonctions du langage humain (écouter, parler, lire, écrire).

Quatrième critère

Le "minimum" d'objectifs doit donner une nette priorité au savoir écrire technique et au savoir lire sans ignorer les autres savoirs: savoir parler, savoir écouter, savoir écrire littéraire.

Cinquième critère

Le "minimum" doit comporter un nombre d'objectifs qui, sur la base de l'observation contrôlée, peuvent être atteints durant le second cycle du primaire par quatre-vingt-quinze pour cent environ des apprenants. On suppose que l'apprenant qui termine le premier cycle du primaire a les pré-requis pour commencer le second cycle. De plus ce critère écarte la notion de moyenne comme critère de sélection des objectifs du "minimum".

Sixième critère

Le nombre d'objectifs définissant le "minimum" doit être de dimension telle qu'il permette, même à l'apprenant dont le rythme est lent (mais qui a les pré-requis), une possibilité minimale de choix d'objectifs inscrits à son programme individuel. Ce critère met en valeur le droit de l'apprenant de participer à l'élaboration de son programme d'études. En pratique, la poursuite des objectifs du "minimum" ne devra pas exiger de l'apprenant de rythme lent plus de 85% du temps qu'il consacre, durant le second cycle du primaire, à l'apprentissage de la langue maternelle.

CHAPITRE 3

VERSION DU PROGRAMME SAGE-FRANCAIS
(année 1977)

De 1973 à septembre 1976, le seul milieu expérimental de SAGE avait été une école de la CSSF. Etant donné que les membres du Comité directeur de SAGE avaient demandé expressément que le projet SAGE soit expérimenté dans de nouveaux milieux, il nous a fallu trouver des écoles avec des caractéristiques différentes de la première. C'était l'occasion rêvée pour l'équipe de l'INRS-Education de vérifier la pertinence des programmes SAGE, en particulier celui de français. En effet, même si au point de départ l'élaboration des programmes s'était développée à partir du programme institutionnel de Sainte-Foy, l'idée était bien de créer un programme de français pour le second cycle du primaire accessible à l'ensemble de la clientèle scolaire du Québec. C'est ainsi que nous avons commencé les démarches avec la CECQ qui nous offrit l'opportunité de poursuivre l'expérimentation du programme SAGE-FRANCAIS dans une école d'un milieu socio-économique différent. Les deux commissions scolaires concernées nous confirmèrent la pertinence et l'homogénéité du programme de français; cependant, nous avons dû renoncer à déterminer nous-mêmes les objectifs fondamentaux laissant le soin à chacun des enseignants de les fixer lui-même. Dès lors, nous avons présenté le programme comme un ensemble d'objectifs pouvant correspondre aux attentes de différents milieux scolaires.

Des anciennes versions, nous avons retenu la presque totalité des objectifs n'enlevant que ceux jugés trop difficiles par les enseignants pour les enfants de 9, 10 et 11 ans. Par contre, notre but étant de développer l'enfant le plus complètement et le plus

harmonieusement possible, nous avons ajouté quantité d'objectifs de caractère moins académique comme le texte libre, les contes, la lecture créatrice, le coin de lecture, les débats, le journal scolaire, la correspondance scolaire, etc. L'addition de ces objectifs permettait de créer un meilleur équilibre entre les quatre savoirs; du même coup, elle contribuait aussi à diminuer la hantise des objectifs de grammaire en faveur d'un apprentissage du français beaucoup plus ouvert et en même temps beaucoup plus réel pour l'enfant. La page suivante présente un tableau du programme de français pour le second cycle du primaire.

Avant d'aborder l'étude détaillée du programme de français (cf. tableau 8) rappelons brièvement les critères de sélection qui ont présidé à sa version définitive.

Critères de sélection

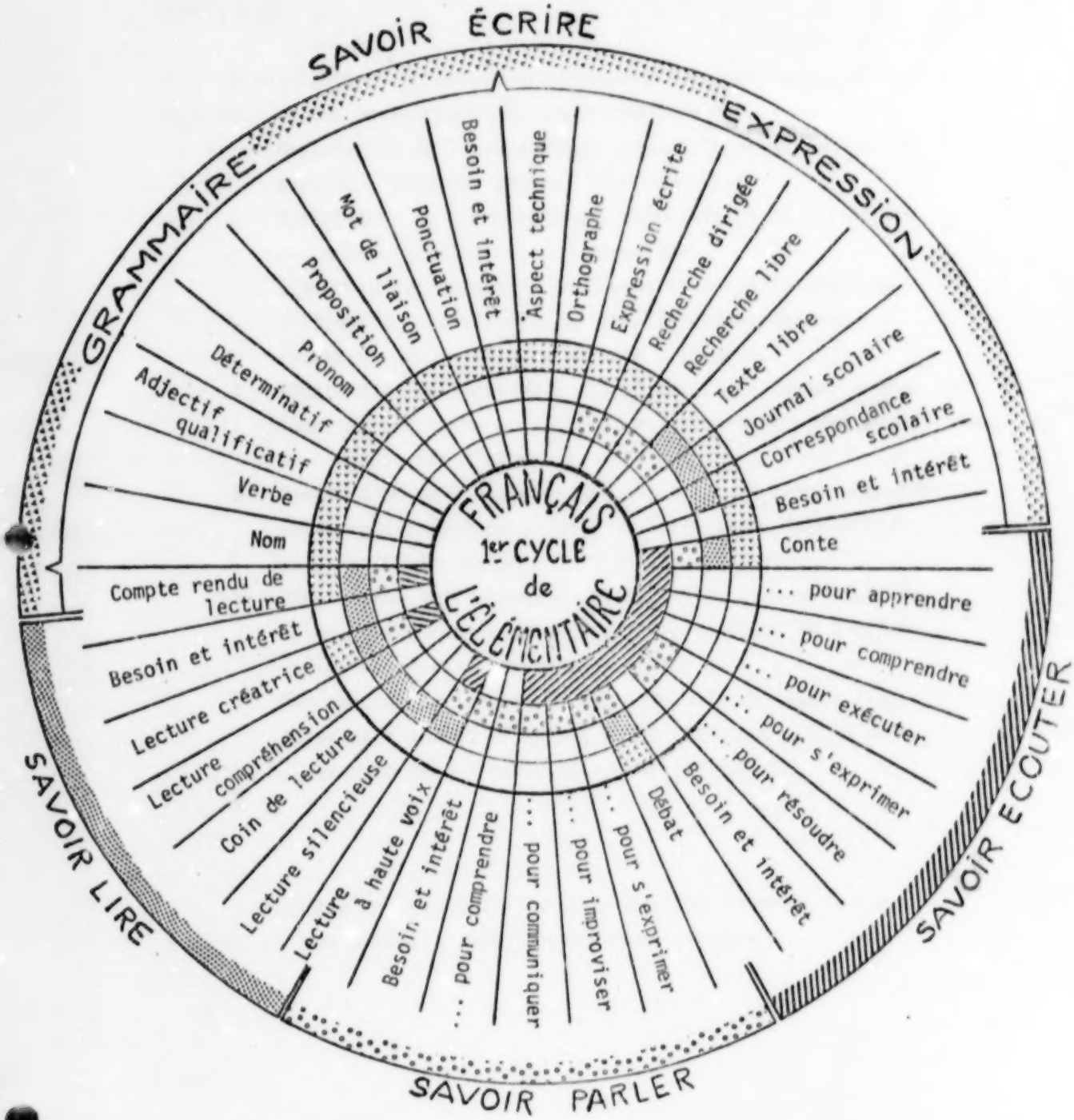
La liste d'objectifs en français a été conçue selon les critères suivants:

1. Le programme cadre du MEQ
2. Le programme institutionnel de Sainte-Foy
3. Les intérêts des apprenants et des enseignants
4. La nature même du français en tant que discipline et moyen d'expression
5. Les données recueillies lors de l'observation et de l'expérimentation
6. Apport culturel
7. Désir de répondre aux besoins et aux intérêts des apprenants et des enseignants (cf Plage Besoin et intérêt).

Ces critères de sélection ont pour but d'inviter l'apprenant à explorer différents univers car en plus de favoriser l'acquisition d'habiletés fondamentales, ils amènent à une diversité du

SAGE · FRANÇAIS

2e cycle de l'élémentaire



SAVOIR ECRIRE

SAVOIR LIRE

SAVOIR PARLER

SAVOIR ECOUTER

curriculum qui elle-même permettra une variété d'activités d'apprentissage.

A ces critères de sélection, nous avons ajouté des critères de structure que nous pouvons énumérer comme suit:

1. Répartition de l'ensemble des objectifs selon les quatre savoirs: écouter, parler, lire et écrire.
2. Répartition de l'ensemble des objectifs de savoir écrire en contenu grammatical et expression.
3. Gradation des objectifs de grammaire selon le degré de difficulté d'acquisition et identification des prérequis d'une notion grammaticale à l'autre.
4. Répartition de l'ensemble des objectifs du savoir écrire "expression" selon qu'ils font relation à des techniques ou à des formes d'expression.
5. Répartition de l'ensemble des objectifs du savoir écouter selon qu'ils font relation à la littérature folklorique ou à des habiletés de compréhension auditive.
6. Répartition de l'ensemble des objectifs du savoir parler selon qu'ils font référence à des techniques ou à différentes modalités d'expression orale.
7. Répartition de l'ensemble des objectifs du savoir lire selon qu'ils font référence à des techniques, à la compréhension ou à l'exploitation de la lecture.

L'ensemble des objectifs du programme SAGE-FRANCAIS a été réparti en trente-huit champs d'exploration différents.

Champs d'exploration intitulés "Besoin et intérêt" (5)

A l'intérieur de chacun des savoirs, un champ d'exploration intitulé "Besoin et intérêt" a été placé dans le but de mieux répondre aux nécessités d'un milieu scolaire donné. Dans la liste des objectifs, on retrouve cinq champs correspondant aux besoins et intérêts des professeurs et des élèves, le savoir écrire en comportant deux (un pour la grammaire et un autre pour l'expression).

Les objectifs de ces cinq champs sont à déterminer par le professeur et ses élèves. Toutes les activités d'une classe, académiques, culturelles, etc., pourront de cette façon s'insérer dans le cadre du programme SAGE-FRANCAIS. Dans ces champs, "Besoin et intérêt", différents objectifs pourront être poursuivis concernant les quatre savoirs; ainsi trouveront place les dictées, les visites éducatives, les matinées symphoniques, l'actualité, etc.

Champs d'exploration du savoir écrire grammatical (8)

Pour les objectifs du savoir écrire "grammaire", il y a huit champs d'exploration différents correspondant soit à la nature, fonction, etc., de chacun des éléments composant une phrase, à la ponctuation ou à la proposition. C'est ainsi qu'apparaissent au tableau 8 les champs d'exploration suivants: nom, verbe, adjectif qualificatif, déterminatif, pronom, proposition, mot de liaison, ponctuation.

Champs d'exploration du savoir écrire expression (8)

Les objectifs du savoir écrire "expression" se répartissent en huit champs d'exploration figurant au tableau 8 et pour chacun desquels nous donnerons une brève explication.

L'aspect technique comprend tous les objectifs dont l'atteinte assure à l'apprenant un minimum d'habiletés de base en plus de favoriser l'efficacité de son travail à partir de dictionnaires, d'encyclopédies, d'index, etc.

Le secteur "orthographe" présente un certain nombre d'objectifs destinés tant à l'écriture du mot qu'à l'enrichissement du vocabulaire.

Les objectifs du champ "expression écrite" visent à développer des habiletés d'expression et à donner place à la créativité personnelle de chacun des apprenants.

Les deux champs d'exploration suivants touchent à la recherche. D'une part, la recherche dirigée, tout en présentant un plan sur un sujet donné, a pour but de développer chez l'apprenant la capacité de rassembler et d'ordonner ses idées. D'autre part, la recherche libre vise à développer chez l'apprenant un certain esprit d'équipe et d'initiative.

Quant au texte libre, les objectifs poursuivis sont de trois ordres: de permettre à l'apprenant la possibilité d'appliquer les notions grammaticales apprises, de développer son sens de créativité et de constater la nécessité de l'apprentissage des notions grammaticales comme moyen permettant une meilleure expression personnelle.

Toujours soucieux d'assurer un maximum de développement à l'enfant, nous avons placé deux autres champs d'exploration, le journal et la correspondance scolaires. Ces deux secteurs, tout en permettant à l'enfant d'améliorer son expression écrite lui assurent une ouverture aux autres: le journal scolaire, son ouverture à la classe et à l'école, la correspondance scolaire, son ouverture au monde.

Champs d'exploration du savoir écouter (6)

Le secteur des contes comprend des objectifs dont le but premier a été de placer l'apprenant dans son milieu culturel. De plus, les objectifs impliquant la présence des quatre savoirs invitent l'enfant à mettre à profit ses aptitudes et ses talents.

Quant aux cinq autres champs du savoir écouter, les objectifs visent à développer au niveau de l'audition, la connaissance, la compréhension, l'exécution, l'expression et la résolution de problèmes.

Champs d'exploration du savoir parler (5)

Le champ intitulé "débat" regroupe des objectifs mettant l'enfant en situation de relation avec ses pairs dans le but de confronter ses idées ou encore de les défendre ou de les partager sur un sujet d'actualité ou d'intérêt personnel. Ces objectifs font appel aux quatre savoirs.

Les quatre autres champs d'exploration du savoir parler cumulent des objectifs d'expression orale se rapportant soit à la façon de s'exprimer, soit à l'improvisation, à la communication ou à la compréhension.

Champs d'exploration du savoir lire (6)

Les objectifs poursuivis par la lecture à haute voix sont doubles: permettre d'abord à l'enfant d'acquérir un mécanisme d'auto-correction de lecture et par la suite de parvenir, d'une façon beaucoup plus sûre, à la compréhension de lecture. Ces objectifs font appel au savoir écouter, parler et lire.

Les objectifs de la lecture silencieuse, tout en permettant de développer une habileté et une vitesse de lecture, visent à susciter chez l'apprenant le goût de la lecture.

Le coin de lecture tout en donnant l'occasion à l'enfant de faire valoir ses intérêts, l'invite à développer des habiletés d'organisation et de gestion.

La lecture compréhension offre une diversité d'objectifs correspondant aux objectifs traditionnels de lecture.

La lecture créatrice fait appel aux quatre savoirs. Les objectifs débordent le cadre de la simple compréhension pour amener à une certaine extrapolation de la lecture comme la capacité d'imaginer l'intrigue cachée sous un titre, de comparer la valeur de certains éléments et de porter un jugement critique.

Le compte rendu de lecture situé dans la ligne des quatre savoirs offre des objectifs dont le but premier est de développer chez l'enfant, l'esprit de synthèse.

N.B. Vous trouverez dans le document intitulé: "Liste des objectifs d'apprentissage de français, langue maternelle, proposés pour le second cycle de l'élémentaire dans le cadre de SAGE" document D-058, la liste détaillée de chacun des 426 objectifs du programme SAGE-Français.